

Title	<研究論文>授業における「学習集団」のあり方：学習集団論争に着目して
Author(s)	趙, 卿我
Citation	教育方法の探究 (2014), 17: 33-40
Issue Date	2014-05-09
URL	http://dx.doi.org/10.14989/198587
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

授業における「学習集団」のあり方

—— 学習集団論争に着目して ——

趙 卿我

はじめに

本稿は、授業における学習集団のあり方を、その概念を含め改めて認識し、より発展的な視座を得ることを目的としている。そのために、戦後の日本で発展した「学習集団」をめぐる吉本均（1924年～1996年）と大西忠治（1930年～1992年）の論争を検討するものである。

授業における集団の教育的意味に注目し、本格的な研究と実践が始まったのは、戦後になってからである。

まず、1920年代のアメリカで始まった、企業経営におけるヒューマン・リレーションの研究や小集団研究、さらにグループ・ダイナミックス（集団力学）の研究が戦後すぐに日本に紹介された。

その後、1949年には日本グループ・ダイナミックス学会が結成され、アメリカから導入された社会心理学や社会学の立場からの「集団」研究が活発になった¹。

また、1953年に斉藤喜博が指導した小島小学校の「小島研究報告・第1集」の実践で「集団思考」という用語が使われた²。1960年代になってからは、授業を集団思考の場として組織するという東井義雄の授業論や、生活指導の領域で集団指導の理論と実践が広がっていった。

そして、1970年代に「学習集団」の概念と指導のあり方について、吉本均を中心とする研究グループと大西忠治ら全国生活指導研究協議会³との間で論争が起こり、大きな反響を呼んだ。

先行研究では、高田清（2002）が学習集団の歴史と学びの共同性を追求する授業実践を分析しているほか⁴、吉本均と大西忠治の学習集団づくりの概念や集団思考の組織化に関しては、岩垣攝（1993）、西岡加名恵（2009）、福嶋祐貴（2013）の研究などがある。

これらの研究は、吉本均と大西忠治がそれぞれ展開

した「学習集団」に関する理論と組織過程、及びその実践論を明らかにしている。しかしいずれの研究も、吉本と大西が中心となって繰り広げた「学習集団」論争自体に関する検討は十分ではなく、両者の本質的な相違についての言及はない。

そこで、本稿では、吉本均と大西忠治の学習集団づくりの概念を明らかにし、その特徴を概観するとともに、吉本と大西の間で行われた学習集団論争の検討を行う。そして最後に、今後取り組むべき課題について考察する。

1. 吉本均の「学習集団」

学習集団は、もともと学力の低下をグループで防いだり、学習の規準を確立しようなどという意図から考えられることが多かった。しかも、いわゆる学級集団づくりにおける「核づくり」や「班づくり」の手法がそのまま「学習集団」にもちこまれるところから、学習集団即学習班と捉えてしまう傾向⁵が当時（1960年～1970年）の教育実践においては強かった。

しかし、吉本は、制度的に編成された学級はそのまま学習集団ではなく、学習集団は、教育実践が目ざすべき目標概念として想定している。そのため、学習集団は、班学習、小集団学習という学習の形態を意味しないということを明らかにしながら、以下のように述べている。

「学習集団とは、みんなでわかりあう授業の創造を目ざす教育実践の目標概念である。学習集団の教育実践は、みなでわかりあう授業を教師と学級全員の子どもが、力をあわせ、知恵をしばりあいながら創り出していくというこの授業創造のプロセスを最大限教育的に利用していこうとする授業観を基盤としている。」⁶

すなわち、学習集団による授業創造のプロセスを子

どもに歩ませるところに、吉本は教育的意義を持っていた。

さらに、学習集団の成立には、教科教材の計画的な展開過程が不可欠であることを明確に述べている。

『学習』ということは、子どもたちの生活要求とは相対的に独立して存在している客観的な文化内容を見捨てて成立しえない。子どもたちが現実生活のなかでは、いまだ習得しえていない客観的な文化（教材・教科）を学びとることによって知的に、やがて行動的に自己改革をとげていく過程が『学習』というものではなくてならない。」⁷

このように吉本は、学習集団の成立には、「教科教材」の内容が優先すること、そして子供たちの知的・認知的な自己活動の重視を特質として打ち出している。

また、吉本は、学習集団づくりの道すじには大きく二つあると述べている⁸。

第一は、「学習標準の組織化」である。吉本は、教師は個々の子どもではなく、全員参加できるように、班を活用することを提案し、とりわけ班長の役割が重要であると述べている。授業の次のステップに進むとき、班内に分からないものがあるかどうか、班長というリーダーが把握し、班員がお互いに確認し合うことや討議することの必要性を説いている。

また、そういった点を教師が評価することによって、子どもたち自身が点検し合う学習体系をつくるとともに、自ら気付く自覚的な学習規律を確立することができるとした。すなわち、全員の参加・発言を保障することと自主・共同の学習体系を促すという意図が含まれている。

第二は、「『問い』による思考の組織化」である。これは、集団思考＝討議を深化・発展させることと、子どもたちの認識を変革・発展させることが狙いである⁹。

吉本は、豊かに思考するために「集団思考＝討議」を重視していた。仲間との緊張をはらんだ「問い－答え」の過程で「認識する学力」が作りだされ、内面に定着していく、と述べている。集団思考を発展させる方法の一つとしては、

「〇〇さんに賛成です。そのわけは…」

「ぼくは、いまの〇〇君につけ加えます」

「私は〇〇さんの意見に反対です。そのわけは…だから」

といった「発言形式の訓練」を提唱している¹⁰。これは、子どもたちの人の意見の「聞き方」の訓練にもなっていた。さらに、このような子どもたち自身による相互作用における認識を変革・発展させるうえで決定的に重要なものが、教師による三種類の発問であると強調している¹¹。

一つ目は、「限定（しぼる）発問」である。発問は、一定の教材や価値に対する子どもの考えを引き出すものである。従って、一定の考えを示さざるを得ないようなある程度の限定が含まれていなくてはならない。例えば、「この絵をみてどう思うか」といった無限定な発問でも、また、「この字は何と読むか、考えなさい」といった小さく限定しすぎた発問でも「考えること」を誘発することにはならないと述べている。

従って、「君たちが学校から帰ったときのおかあさんの顔を」というように、子どもの考えを引き出す具体的で明瞭な発問を工夫する必要があると指摘している。

二つ目は、「関連（広げる）発問」である。これは、既習内容と新しい課題がどう関連しているか、またどう相違しているかについて分析・比較・総合させるような質問のことである。これには、「選別・確認」型、「二者択一」型、「完成法」型、「内容関連」型、「具体関連」型という五つのパターンがある。「選別・確認」型とは、「読める人は？」「わかる人は？」といったように選別するだけのものであり、吉本は、このような発問は「読める人」と「読めない人」「わかる人」と「わからない人」のように、かえって両者の分裂を深める結果になると非難している。また、「二者択一」型の発問も、多様な思考や豊かな創造が促進されないことを指摘した。さらに、「完成法」型の発問においても、解答の一部を教師が示し、残りの一部を子どもたちに表明させるため、思考を活発に展開させ、深化させるやり方ではないことを明確に述べている。

ところが、「内容関連」型と「具体関連」型の発問は、是認している。

「内容関連」型の発問とは、既知の内容と未知の内容の間の矛盾を自覚させながら、両者の関連を組み立てさせることである。つまり、新しい未解決の課題に

対して挑んでいかせるような発問である。そして「具体関連」型の発問とは、子どもたちの思考を絶えず具体的な事実や資料、生活経験などに関連づけさせるものである。

三つ目は、「否定（ゆさぶる）発問」である。吉本は、発問のなかでも特に「ゆさぶり」を生む発問を重視していた。これは、子どもたちが既に習得している成果なり、思考水準に対して、新しい次元での対立・矛盾・困難を創り出していく発問である。新しい対立を創り出すことによって、以前の知識・認識を否定的に「考えさせ」ていくとともに、より豊かな解釈やより高いレベルでの総合を生み出していくことが可能になることを目指している。

吉本によれば、発問とは、子どもの思考やイメージをつき動かして、いっそう高いものへ、深いものへと導くことである。そして、発問の本質としては、何より子どもたちが考えざるを得ない状況や、その関係性のなかに立つことを促すという点にあると説明している。

吉本は、戦後の教育方法学という学問領域を教授学研究の立場から論じ、学習集団づくりの論理と実践を推し進めた。また、日本の社会に存在する社会階層による格差や差別感情といったさまざまな問題に立ち向かっていくために、学級集団、すなわち教科授業のなかでの学習集団を、民主主義的に発展させる論理を追求していた。

次節からは、大西の学習集団に関する捉え方や教育実践の具体像について検討していく。

2. 大西忠治の「学習集団」

大西の議論の焦点は、1970年代前後に授業不成立が問題となるなか、授業でも子どもたちの集団の形成がなければ授業が成立しないという問題意識のもと、学習集団の問題を授業の一側面として据えたものであった¹²。

大西によれば、『学習集団』は、まさに『学習』という固有の目的のために、編成された集団そのものを呼ぶ概念¹³である。つまり、学習目的のためだけに構成された集団という意味を学習集団はもつということである。

大西は、学習集団について以下の二つの観点のもと

説明しようとした。

一点目は、学習指導のための集団と生活指導のための集団とは、相互に独立したものという見方である。つまり、大西が念頭にいたのは「学級集団」という一つの集団があり、その主体が「学習集団」と「生活集団」の二重の役割を同時に持っているとした（図1）。すなわち、「学級集団」を、教授＝学習過程においては「学習集団」として、自治＝訓育過程では「生活集団」として捉えるのである。このような観点をもつ大西は、多くの学級集団で教科学習を生活指導（道徳教育）的にしたり、逆に生活指導を科学的にしてみたりなど、その教科内容と学習方法を明らかにすることが困難になっていると強く批判した¹⁴。

二点目は、学習集団を形成するための通教科的な観点である。大西は、学習集団を形成するための独自の指導プランを1年間の計画表として作り上げた（表1）。

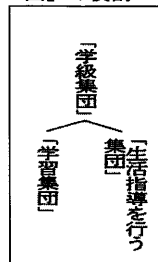
学習集団を形成するための筋道として、「学習観をかえる」「はなしあいの指導」「小集団（班）の指導」「班長（リーダー）の指導」の四項目が立てられている。

「学習観をかえる」「はなしあいの指導」のところからみると、機械的には「討論づくり」を持ち込んだものにみえる。また、主目的としても「集団が生み出す力」を教えるものではなく、単純に学習集団の形成に関わるものであると言ってよい¹⁵。そして、大西自身も指摘しているように、表1の四つの実践観点は、「コミュニケーション」と「組織」に関したもののしか触れていない。

しかし、「小集団（班）の指導」「班長（リーダー）の指導」をみると、授業が教授＝学習過程であることを明確にしながら、自治的学級集団づくりのための一連の具体的な活動を組織的に展開しているといえる。

また、当時の教育問題である子どもたちが「主体として学習する」ことができるような指導の工夫が「班づくり」「核づくり」からも読み取れる。

図1「学級集団」の役割



（出典：大西忠治「新指導要領と学習集団」『中学校学級経営』No.39、明治図書、1989年、p.115。）

表1 学習集団のための指導プラン

3 学期	2 学期	1 学期	
○学習とは何かについて自分の問題として考え、その集団の性格を理解するようになっている。	○学習を集団でやることに慣れ、助けあったり、援助したりすることに慣れている。	○「わからないうちから学校へ来ているのである。また、先生は「教えるため」にいるのである。「わからないうち」で平気で入ってくるようになる。	学習観を かえる
○「討論」ができる。	○「はなしあい」ができる。 ④班長が中心になった「討論の二重方式」を導入できる。 ⑤発言力ある班員を中心とする「二重方式」ができる。 ⑥「からみ問答」ができる。	○問答ができる。 ①「斉問答」 ②「個人問答」 ③「班内ではなしあい」を導入できる。	はなしあいの 指導
○班の特性にしたがってのちがった問題にとりくむ。 ⑤個人の希望をききながら全体で部分的な編成がえする。	○複雑な、共通問題による班競争。 ⑤班長が自分の班を編成する。 ④班長会で班を編成する。	○単純で、同じ問題による班競争。 ①教師による班の編成。 ②班長と教師とのはなしあいによって班の編成。	小集団(班)の 指導
○自主的に班長会として任務を発見し、とりくむ自覚がでている。 ⑥リコーンされた者を立候補からえらんだ者とえらべる。	○自分から任務をひきうける自覚。 ③立候補者と推せん者からえらんだ者を班長とする。 ④立候補者からえらぶ。	○あたえられた任務をしつかりやる自覚。 ③班内での班員の相互選により班長をえらぶ。 ②学級全体によっての相互選によってえらぶ。	班長(リーダー)の 指導

(出典：大西忠治『授業と学習集団の指導技術』明治図書、1991年、pp.61-62。)

大西は、教師による指導においても討論や話し合い、問答のような授業形態に関するものだけではなく、授業の外と内の小集団指導や実践経験から得られた小集団指導の問題点なども詳細に説いている。

特に興味深いところは、小集団のなかでのリーダー(班長)の仕事に対する具体的な指導法である。リーダーの仕事は、実際に教科的な指導とグループの組織的な指導という二つの内容をもっている¹⁶⁾。リーダーは、班員の勉強に関して指導や援助をしてやるとともに、発言する勇気のない者に精神的な援助をしたり、他の班との競争に臨んで班を結束させたりするわけである。また、この二つの仕事は、かならずしも、ひとりのリーダーがやる必要はなく、二つの領域に分離してそれぞれにやらせていくことも想定している。

大西の学習集団づくりの論理は、学級という一つの組織が持つ教育的な力を生かして正常化させ、発展させるものであった。

また、教育現場の第一線の教師たちの悩みや問題点に寄り添い、集団づくりを実践するだけでなく、授業というものを「教科教育の観点」と「学習という授業

一般の視点」から追究しようとする試みは、高く評価されるべきである。特に、「班づくり」、「核づくり」、「討議づくり」による学級集団づくりの方法論や指導論をより具体的に展開してきたところには、現在の教育界にも一定の示唆を与えている。

以上、吉本と大西それぞれの立場による「学習集団」の捉え方をまとめた。これを踏まえ、次節からは、吉本と大西の間で行われた学習集団論争に焦点をあてて、二者のもつ学習集団の概念や集団思考に対する本質的な相違について考察していく。

3. 学習集団論争の論点

(1) 学習集団概念をめぐる

学習集団をめぐる論争は、これまで様々な考え方、立場の人を交えて行われてきたが、最も重要な論争、また検討に値する論争は、吉本均を中心とする研究グループと全国生活指導研究協議会(以下、全生研と略記)、特に、大西忠治、竹内常一、春田正治らとの間で行われた論争である¹⁷⁾。

本稿では、学習集団独自の基本的な概念を明らかに

することを目的として、吉本と大西の間で行われた「学習集団とはなにか」という基本性格をめぐる論点に注目する。

吉本は、学習集団とは、みんなでわかりあう授業の創造を旨とする教育実践の目標概念である、と明確に述べている。また、学習集団の成立には、教科教材の計画的な展開課程が不可欠であり、「学習」とは、子どもたちの生活要求とは相対的に独立して存在している客観的な文化内容を無視して成立しえないことを明らかにしている。

そして、子どもの学習にとって中心的な問題は、「共同のなかで、知的能力の高度の水準にたかませる可能性」であり、「子どもは共同のなかでつねに、自分一人でするよりも多くのことをすることができるということ」¹⁸であると、その意義を積極的に設けていた。

一方、大西は、吉本の主張を否定し、学習集団は、まさに「学習」という固有の目的のために編成された集団そのものを呼ぶ概念であるとしている。また、教科学習を生活指導的にし、生活指導を科学的にしてしまうことで、その教科内容と学習方法が不明瞭になっていると指摘したことは前節で述べた。

大西（1989）が、吉本の学習集団について批判したところを確認すると以下の通りである。

「吉本氏のいわゆる、学級がだんだん真の意味において学習が成立したときにはじめて『学習集団』となるというのではなく、『学級』とは違った集団として編成され、『学級活動』とは関係のない集団として、学習のためだけに編成される集団という意味をもつ。つまりそこでは、いわゆる『生活指導』＝『学級づくり』は行われないということになる。」¹⁹

吉本が主張した教育実践が目ざすべき目標という概念を強く批判しながら、大西は、学習集団は目標ではなく、授業の一側面であり、現にあるものとして規定すべきだと主張している。

また、自治的集団と学習集団における「教師の指導」をどうとらえるかをめぐる議論でも、二者の理念の異なりがみえる。まず、大西は、教師の指導を以下のように捉えている。

「自治的集団のばあい、生徒の集団は、教師の公的な指導をのりこえて集団の自己指導をつくりだしながら、集団のちからを内外に表現・行使していくことを

中心的なテーマとしているのである。これに対して、学習集団のばあい、学習集団の自己指導は一般的に教師の学習集団にたいする指導をのりこえてまえにすすむことはありえないし、そのようなことが目的とされるわけでもない。教師による学習集団の指導は、教科内容の指導に規定され、かつそれと並行して展開されるものであるが、このような教師のイニシアティブをのりこえて学習集団の自己指導が前へ進むことは、授業において許されない。学習集団の自己指導はあくまで教師による教科内容の指導と学習集団の指導に従属し、かつそれと並行してはたらくのがふつうである。」²⁰

これに対し、吉本は、以下のように反論している。「子どもの自発性への無原論な信仰にしたがうのではなくて、断乎たる要求にもとづく指導を加え、指示を与え、集団にゆさぶりと挑発をしかけていかなくてはならない。教師は、戦後新教育における学級会のばあいのように教室のかたすみにもうずくまって討議を傍観し、時に議長の発言許可を得てからはじめて発言するような教師、いわゆる単なる助言者、援助者であってはならない。」²¹と述べ、「学校教育において教師の指導は、子ども集団の自己指導によってのりこえられることはない」と認めながらも、子どもを教師の直接的な指導（教育の対象）としてではなく、間接的な指導（学習の主体）へと変えられなくてはならないと強調している。

以上、吉本と大西の間で行われた「学習集団」の基本性格をめぐる論争からは、以下の二点において両者の間に大きな見解の相違があることがみえてくる。

一点目は、学習集団が、目標概念なのか、存在概念なのかということである。

吉本の場合、学習集団とは、授業の創造を旨とする教育実践の目標概念であり、学習集団の成立には、教科教材の計画的な課程が不可欠であることの意義を積極的に捉えようとした。

大西の場合、学習集団とは、学習が行われる間だけ、学習のために編成された集団であるという考えのもと、生活指導のための役割を果たす集団であり、同時に「学習」も行われる二重の役割を持っていることを想定していた。また、授業の外と内の小集団指導や実践経験から得られた小集団指導の問題点も考慮している。こ

のため、吉本の場合は、学習集団を良いもの・肯定的なものというイメージで捉えるのに対し、大西の場合は、それは良いもの・肯定的なものでもあり、悪いもの・否定的なものでもあると大きく捉えている。つまり、大西は、良い学習集団も、悪い学習集団も存在する²²ことを理論の基盤にしていた。

二点目は、自治的集団と学習集団における「教師の指導」の観点である。

大西の場合、学級集団＝自治的集団づくりにあっては、教師の指導をのりこえる集団の力を育てることを目指している。そして、学習集団＝授業に臨む集団においては、教科内容が優先的に存在し、教師の授業をのりこえることはあってはならないと述べている²³。また、学習集団の自己指導はあくまで教師による教科内容の指導と学習集団の指導に従属することを訴求している。

一方、吉本は当時、以下のような強い問題意識を持っていた。

「問題なのは、現在において、子どもたちがはたして真に学習主体となりきっているか、どうか、である。子どもたちは主体として学習にとりくんでいるか、また、主体として学習するように指導されているかどうかということが、われわれの授業組織化においては、もっとも重要な問題でさえあるのである。」²⁴

吉本は、自治集団であれ、学習集団であれ、学校教育において教師の指導は、子ども集団の自己指導によってのりこえられることはないとしながらも、大西よりもさらに進んだ考え方に辿り着いていたと考えられる。

（2）集団思考をめぐって

集団思考は、「なんらかの理論的研究によって最初に発見されたのではなく、最初にある実践があって、その実践の特徴的な状態の一つとしていわれたもの」²⁵である。

集団思考の研究は、戦後日本の授業実践研究のなかで、独自の課題として存在していた。

複数の子どもが集まる授業のなかで個人の認識を深化させ、人間的育ちを生み出すためには、集団思考が重要である。

吉本は、「認識する力としての学力とは、仲間との

緊張をはらんだ一問一答の過程でたえずつくりだされ、子どもたちの内面に定着していく『相互作用関連』の体系であり、また、その過程にほかならない」²⁶と述べている。

そして、集団思考というのは、主体的な個性的意見と意見との対立論であり、理非・善悪をめぐって激しく「問答する共同体」をつくりあげていく過程にほかならないという。また、集団思考は、単なる思考方法の技術ではなく、自己の「考えること」が激しい相互問答作用のなかで、より高い、より豊かな「考える」へと変革されていくことが重要である²⁷と主張している。すなわち、ある問いに対して、異なった意見がさまざまな個性的に主張され合い、それらの相互作用によって、より高い客観的、普遍的真理に迫っていくのである。従って、集団的相互作用過程でこそ、一人ひとりの子どもは、主体的に「考えること」が可能になる。この主体的に「考えていく」過程は、自然に、厳しい集団思考＝議論の展開過程と成り得る。

吉本は、このような集団思考（論争し合い、感動し合い、評価し合うこと）により、子供の認識を変革・発展させることを追求していたと考えられる。

一方、大西は、「いったい『集団思考』というものはほんとうに成立するのか²⁸。かりに『集団で考える』というふうな意味だとすると、『考える』のはやはり一人ひとりの精神的な活動としてしか成立しない。」と反論している。

大西自身は、共通したテーマについて、集団のなかで、お互いの考えを出しあい、それにもとづいて、お互いの考えの是非をあきらかにし、不足をおぎないあい、刺激しあい、あるいは自分が考えることができなかった他人の考えから学びながら、共通の目的を達成していく、その全課程を「集団思考」²⁹であると考えていた。

また、集団思考は、それが集団的であるというために、かえって集団の思考状況の内に分裂を生み出していき、一方では子ども一人ひとりの個人思考と結びつけながら、他方では個の思考と断絶する事態を生み出すという問題点も指摘している。

大西によれば、集団思考における分裂の傾向は、二つに分けて考えることができる³⁰。

その一つは、集団的な討論・論争というコミュニケ

ーションでは、その問題の質が、参加者の能力を基準として決まってくることである。

二つ目は、コミュニケーションとしての話しことばは、聞きことばに限定するために、いきおい、はなしをするスピード、聞きとるスピードに思考のスピード基準をおいてしまうことである。ということは、限られた代表的な発言者の能力によって、話し合われる問題の質が限定されることになる。そして能力の低い者は、そこから集団思考に関係しない位置に自分自身を置きはじめる恐れがある。

そこで、大西は、小集団指導における集団思考を押し進めていた。例えば、授業における討論や話合いの時に、それに参加する生徒とまったく参加しない生徒を教師があらかじめ予想したうえで、参加する生徒を各グループに配分して、参加しない生徒をそのまわりに編成しておく。そして、教師が提出した問題について、全学級集団での話合いや討論をする時に、それと平行してグループ内の話合いや討論を行っていくようにする。すなわち、全集団での討論→グループでの話合い→全集団での討論→グループでの話合い…というような二重の討論・話合いを行っていく。そうすることによって、集団思考に参加しない者の考えや意見を、グループ内のはなしあい引き出し、全学級集団が参加できることを目指した。

さらに大西は、自治的集団思考づくりの方法を学習集団の指導にどのように持ち込むべきかを論点として取り上げている。また、集団思考の有効な形態としての話合いや討論が、個人的な思考をどのように保障し、それが一連の集団思考の内部でどのように生かされるかを明らかにすることなしに、集団思考への言及は無意味であることを訴えている。

それに対して、吉本は、集団思考とは何かという根本的な点を中心的なテーマとして議論を展開し、個人の集団の認識の変革・発展という角度から論を進めている。また、一人ひとりの子どもが、主体的に「考えていく」過程は、前述したように、厳しい集団思考＝討議の展開過程でもある、という重要な視点を導き出した。

おわりに

今日の学校教育は、学習指導要領に記された内容を

基礎としてドリルによって覚え込ませ、能力別の学習へと広げていくが、これに対抗する形で学習集団の理論と実践がむしろ重要さを増していると考えられる。

また、本稿で吉本均と大西忠治の「学習集団」をめぐる論争を取り上げ検討してきたのは、子どもたちをそれぞれの「学習主体」に育て、自主・共同のなかで一人ひとりの学習権を保証し合っていくため、両者の主張の違いを理解することに大きな意義があると考えているからである。そして、創意・改革・発展を目標としている授業においては、教師の仕事の一つとして、学習集団の形成が重要であることを改めて認識しておく必要がある。このことを念頭に、議論を進めてきた。

本節では、これまでの論述を振り返った上で、今後の課題として残された点を示す。

第1節では、吉本の集団づくりを取り上げ、教授学研究の立場から主張する論理と実践のあり方を明らかにした。吉本の集団づくりでは、豊かに思考するために班を活用した集団思考＝討議のような相互作用のなかで、子どもの認識を改革・発展させること、すぐれた学習集団に育てるためには、計画的な教師の「発問」の工夫が重要であることを述べた。

第2節では、大西忠治の学習集団の捉え方をみた。ここでは、大西が直面していた学習集団に対する問題意識から作成した、学習集団を形成するための独自の指導プランを取り上げた。また、授業の外と内の小集団指導や実践経験から得られた小集団指導の問題点について考察した。

第3節では、吉本と大西の間で行われた「学習集団とはなにか」「集団思考とはなにか」という基本性格をめぐる論争を明らかにした。結論として、吉本の学習集団における学習集団は、目標概念であり、学習集団の成立には、教科教材の計画的な展開課程が不可欠であることを吉本の見解として確認した。そして、大西の学習集団における学習概念は、存在概念と呼ぶものであり、学習集団は、「学習」という固有の目的のために編成された集団そのものであることを大西の見解として確認した。

また、自治的集団と学習集団との「教師の指導」の観点において、大西は、学習集団の自己指導はあくまで教師による教科内容の指導と学習集団の指導に従属していることを強調していた。しかしながら、吉本は、

教師は、助言者、援助者であってはならないことを訴えながら子どもたちが真に学習主体となる授業の組織化を旨ざしていた。

さらに、集団思考をめぐる吉本は、認識の変革・発展の角度から論を進めている一方で、大西は、集団思考の有効な形態としての話し合いや討論が、個人的思考をどのように保障していくのかという課題を中心にしていた。

しかしながら、吉本と大西の示す実践論では、子どもたちの「できる・わかる喜び」を感じられることを優先した学習集団づくりが行われていたのだろうか。

今後の課題としては、まず、吉本と大西の理論に基づいた実践を、子どもたちはどう受け止めたのか、そして実際に主体的な学習活動が観察されたのかなどの教育効果を検討することである。

そして、当時の学習集団論が抱えていた問題点を探りながら、「教師の指導の変化」の可能性についても追っていききたい。

注

¹ 高田清「学習集団の歴史と学びの『共同性』」『福岡教育大学紀要』第51号（教職科編）、2002年、p.14。

² 井上光洋「小島研究報告」文部省科学研究費補助金・試験研究（B）、1995年。

³ 全国生活指導研究協議会は、1960年代のはじめから「学級集団づくり」という新しい生活指導の理論と方法を確立し、その後の生活指導運動の中心的運動体となった。アントン・マカレンコの集団主義教育の影響を受けた「集団づくり」教育を推進したことで知られる。

⁴ 高田清、前掲書、2002年、pp.9-28。

⁵ 川合章「学習づくりと『生活』集団づくり」『現代教育科学』No.90、明治図書、1965年6月、p.24。

⁶ 吉本均編『教授学重要用語300の基礎知識』明治図書、1981年、p.274。

⁷ 岩垣攝・豊田ひさき編・解説『学級の教育力を生かす吉本均著作選集1 授業と学習集団』明治図書、2006年、p.20。

⁸ 西岡加名恵『時代を拓いた教師たちⅡ』日本標準、2009年、pp.154-155。

⁹ 吉本均『訓育的教授の理論』明治図書、1974年、p.102。

¹⁰ 吉本均、前掲書、1974年、pp.14-15。

¹¹ 吉本均、前掲書、1974年、pp.107-113。

¹² 福嶋祐貴「大西忠治による学習集団の理論と実践」関西教育学会第65回大会自由研究発表要旨、2013年、p.3。

¹³ 大西忠治「新指導要領と学習集団」『中学校学級経営』No.39、明治図書、1989年、p.113。

¹⁴ 大西忠治『学習集団の基礎理論』明治図書、1967年、pp.103-104。

¹⁵ 福嶋祐貴、前掲書、2013年、p.4。

¹⁶ 大西忠治『授業と学習集団の指導技術 7』（大西忠治教育技術著作集）明治図書、1991年、p.115。

¹⁷ 高田清、前掲書、2002年、p.18。

¹⁸ 吉本均、前掲書、1974年、p.43。

¹⁹ 大西忠治、前掲書、1989年、p.113。

²⁰ 全生研常任委員会編『学級集団づくり入門』第二版 1971年、pp.206-207。

²¹ 吉本均、前掲書、1974年、p.48。

²² 岩垣攝「大西忠治の『学習集団』概念の検討」『千葉大学教育学部研究紀要』第1部 41、1993年、pp.88-89。

²³ 吉本均、前掲書、1974年、p.47。

²⁴ 吉本均『現代授業集団の構造』明治図書、1970年、p.57。

²⁵ 鈴木秀一「正確な現象観察を出発点に」『現代教育科学』No.131、明治図書、1968年9月、p.5。

²⁶ 吉本均、前掲書、1974年、pp.103-104。

²⁷ 吉本均「考えること」を旨とする学級づくり—ひとりひとりの主体的思考から集団思考への参与—『児童心理』金子書房、1972年6月、p.95。

²⁸ 大西忠治「“思考”成立の集団的条件をつくる一歩学習の立場から」『授業研究』No.13、明治図書、1964年12月、p.23。

²⁹ 大西忠治、前掲書、1991年、pp.93-94。

³⁰ 大西忠治、前掲書、1991年、p.100。

（教育学研究科 E・FORUM 研究員）